

Thomas Schlag / Friedrich Schweitzer u. a.

## Jugendtheologie

Grundlagen – Beispiele –  
kritische Diskussion

Mit weiteren Beiträgen von  
Anton A. Bucher, Gerhard Büttner,  
Jörg Conrad, Veit-Jakobus Dieterich,  
Katja Dubiski, Petra Freudenberger-Lötz,  
Wolfgang Ilg, Rainer Kalter,  
Elisabeth Naurath, Martin Rothgangel,  
Henrik Simojoki, Annette Scheunpflug  
und Heinz Streib

Neukirchener Theologie



Dieses Buch wurde auf FSC-zertifiziertem Papier gedruckt. FSC (Forest Stewardship Council) ist eine nichtstaatliche, gemeinnützige Organisation, die sich für eine ökologische und sozialverantwortliche Nutzung der Wälder unserer Erde einsetzt.

#### Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2012

Neukirchener Verlagsgesellschaft mbH, Neukirchen-Vluyn  
Alle Rechte vorbehalten

Umschlaggestaltung: Andreas Sonnhüter, Düsseldorf

Umschlagabbildung: © iStockphoto.com/laflor

Lektorat: Ekkehard Starke

DTP: Andrea Siebert

Gesamtherstellung: Hubert & Co., Göttingen

Printed in Germany

ISBN 978-3-7887-2591-4 Print

ISBN 978-3-7887-2619-5 eBook-PDF

[www.neukirchener-verlage.de](http://www.neukirchener-verlage.de)

K-1 216399

## Umweltethik als Weg zu einer praxisrelevanten Jugendtheologie

### 1. Praxiserfahrung als Ausgangspunkt

*In einer Konfirmationsgruppe wird zum Thema »Umgang mit der Schöpfung« ein Film gezeigt<sup>1</sup>, der sehr kritisch die Einführung von Energiesparlampen unter die Lupe nimmt: Insbesondere der Quecksilbergehalt der Leuchtkörper wird hier als hochproblematisch kritisiert, da weder körperliche Schädigungen bei der Produktion, im Fall des Glasbruchs<sup>2</sup> noch bei der Entsorgung zufriedenstellend geregelt seien. Der in handelsüblichen Energiesparlampen beträchtliche Gehalt von mindestens 2,8 Milligramm Quecksilber – der in Leuchtstoffröhren und bei billig produzierten Birnen sogar noch deutlich höher liegt – stelle für den Menschen ein gefährliches Nervengift dar. Auch der Hinweis im Film, dass aus wirtschaftlichen Gründen in der Geschichte der Glühbirne in den 50er Jahren ein verbindlicher Beschluss gefasst wurde, der die Leuchtdauer von herkömmlichen Glühbirnen auf ein Höchstmaß von 1000 Stunden reduzierte, erntet entrüstetes Kopfschütteln in der Konfirmationsgruppe. In einem Filmnachgespräch äußern die 13–14-Jährigen ihre Betroffenheit darüber, dass hier ein vermeintlich umweltethischer Schritt zum Energiesparen mit solchen unabsehbar negativen Folgen für Mensch, Tier und Natur als EU-Richtlinie durchgesetzt wurde. Es kommen Äußerungen<sup>3</sup> wie: »Die verarschen uns doch, wo es geht. Da kann man als einzelner gar nichts machen.«; »Es geht immer nur ums Geld. Bei allem.«; »Mich ärgert vor allem, dass man gar nicht weiß, wie gefährlich das ist. Und keiner kennt sich mit der Entsorgung aus. Die*

1 Es handelt sich hierbei um die Wissenschaftsdokumentation »Ausgebrannt – Vom Ende der Glühbirne« (Buch und Regie Alexandra Pfeil; Produktion von Spiegel TV GmbH).

2 Deshalb lautet die offizielle Empfehlung: bei Lampenbruch sofort das Fenster aufmachen, Heizung oder Klimaanlage abstellen und den Raum erst nach 15 Minuten wieder betreten. Beim Reinigen das Fenster offen lassen und Gummihandschuhe tragen. Keinen Besen oder Staubsauger verwenden – stattdessen die Glassplitter mit Karton zusammenkehren. Mit feuchten Papiertüchern wischen und alle Reste in ein luftdicht verschließbares Gefäß tun. Dieses muss zum Recyclinghof, Karton und Handschuhe können in den Restmüll. ([http://www.hr-online.de/website/fernsehen/sendungen/index.jsp?rubrik=68033&key=standard\\_document\\_40720003](http://www.hr-online.de/website/fernsehen/sendungen/index.jsp?rubrik=68033&key=standard_document_40720003); 4.4.12)

3 Leider wurde die Gruppendiskussion nicht audio- oder videographiert, sondern kann nur aus dem Gedächtnis sinngemäß wiedergegeben werden.

*meisten schmeißen das einfach in den Müll.« Oder: »Mir tun die Menschen in China voll leid. Die werden nicht lang leben und das ist voll fies von der Regierung da.«*

Besonders engagiert sind die Äußerungen an zwei Punkten, die natürlich über das Medium Film eindrücklich auf die Bewusstseinsbildung der Jugendlichen wirkten: Zum einen artikulieren die Heranwachsenden deutliche Ängste hinsichtlich möglicher Schädigungen ihrer körperlichen Unversehrtheit. Neben dem bei den Konfirmandinnen und Konfirmanden ausgelösten Ärger und Entrüstung zeigen die Meinungen der Jugendlichen aber auch empathisch-mitfühlende Kompetenzen angesichts der im Film dokumentierten Bilder von jungen Erwachsenen, die in der nach China verlagerten und damit nur mit geringen Auflagen für den gesundheitlichen Schutz der Arbeiter und Arbeiterinnen belegten Produktion von Energiesparlampen beschäftigt sind. Die Visualisierung der direkten Nähe der nur wenig älteren Arbeiter – mit denen sich die Jugendlichen gegebenenfalls identifizieren – zu dem hochgiftigen Stoff Quecksilber und der Prospektive, dass diese jungen Menschen aus beruflichen Zwängen irreparable Schäden für Leib und Leben davontragen, mobilisiert die jugendlichen Emotionen: Deutlich zeigen sich Ärger, Wut, Zorn, Ohnmachtsgefühle wie auch eine Art »globaler Fatalismus«, d.h. der Ausdruck eines Gefühls, das angesichts des Komplexitätsproblems globaler Aufgaben als deutliche Resignation hinsichtlich eigener Möglichkeiten von Selbsttätigkeit bzw. -wirksamkeit spürbar wird.

## 2. Religionsdidaktischer Perspektivenwechsel: Wahrnehmen, was Jugendliche bewegt!

Diese durch den Film ausgelöste Gruppendiskussion zum Thema »Energiesparlampen« zeigt, dass angesichts alltagsnaher und damit lebensrelevanter Fragestellungen Jugendliche ethische Problem- bzw. Konfliktfelder interessiert wahrnehmen, indem sie emotional reagieren und urteilend bewerten. Deutlich wird die Intention, sich selbst zu positionieren und damit einen ihrem Denken und Fühlen gemäßen Platz in der Gesellschaft zu suchen bzw. einzunehmen.<sup>4</sup> Wer bin ich, und was will ich? – diese drängenden Fragen Jugendlicher nach ihrer Identität und auch ihrem möglichen Engagement sind Ausgangspunkt der Ethik als »Theorie der menschlichen Lebensführung«<sup>5</sup>. Hierbei ist vom Lebensbeginn an die Beziehungsdimension evident: Ein Identitätsgefühl entsteht im Wechselspiel von Selbst- und Fremdwahrnehmung. Niemand begründet sich selbst, sondern findet sich schon in Beziehungsnetzen vor, die die

4 Vgl. auch Naurath, E., Die emotionale Dimension ethischer Bildung in der Sekundarstufe I. In: KatBl 132 (2007), 26–31.

5 Rendtorff, T., Ethik. Bd. 1, Stuttgart 1980, 11.

Wahrnehmung der eigenen Person prägen. Es sind vor allem Gefühle der Zusammengehörigkeit, Zugehörigkeit, der Achtung und Anerkennung oder ihr Gegenteil, die das »In-der-Welt-Sein« jeder und jedes Einzelnen bestimmen. Insofern sind sozialisatorische Einflussvariablen bei der Wertebildung von Kindern und Jugendlichen von evidenter Bedeutung: Aus der frühkindlichen Bildungsforschung wissen wir, wie elementar Erfahrungen im Elternhaus bzw. mit den ersten wichtigen Bezugspersonen auf die moralische Entwicklung einwirken, welche große Bedeutung Peergroups für die Heranwachsenden haben und wie identitätsbildend sich auch der institutionelle Bildungskontext auswirkt.

Wenn es beispielsweise im Niedersächsischen Kerncurriculum heißt, dass »Werte aus dem Glauben«<sup>6</sup> folgen, so ist dies einerseits plausibel und wünschenswert, andererseits jedoch ohne eine erweiterte Perspektive nicht mehr zeitgemäß, weil sich die Bedingungen religiöser Sozialisation in einer plural ausgerichteten Gesellschaft fundamental verändert haben. Während noch vor wenigen Jahrzehnten die Kirchen und christliche Grundüberzeugungen normgebend waren, sind gegenwärtig die jüngeren Generationen – nicht nur in den so genannten neuen Bundesländern – in weltanschaulich pluralen Kontexten eher nach dem Motto »jeder soll nach seiner Façon selig werden« aufgewachsen – und dies in einem gesellschaftlichen Rahmen, der zunehmend mit dem Stichwort »Entkirchlichung« bezeichnet werden kann.

Wenn also der Begründungszusammenhang christlich-ethischer Bildung auf die explizite und/oder implizite Zusage des Evangeliums als Zusage der mitfühlenden Liebe Gottes mit jedem Menschen rekurriert und diese damit als konstitutiv vorausgesetzte Beziehungsebene für alle religionspädagogischen Handlungsbereiche gesehen wird, werden sich große Teile der nachwachsenden Generationen nicht angesprochen respektive einbezogen fühlen. Bezugsgröße ethischen Fühlens, Denkens und Handelns ist aus Sicht gegenwärtiger religiöser Sozialisationsforschung also weniger der Glaube im Sinne einer konfessionell geprägten und gelebten Gottesbeziehung oder einer als normativ adaptierten Handlungsorientierung. Vielmehr gehen die meisten Jugendlichen in ihrer Sensibilität für ethische Probleme zunächst von ihren – auf der Basis ihres individuell bestimmten Weltbildes – gefühlten, gedachten und reflektierten Sichtweisen aus. Wenn es also im Programm der »Jugendtheologie (...)« – explizit und implizit – von den Jugendlichen selbst vertretene Sichtweisen«<sup>7</sup> geht, dann gilt auch für die Ethik ein dezidiert subjektorientierter Zugang. Alle jugendtheologischen Bemühungen um ethische Bildung sind daher mehr als ein »Reden über christliche Ethik«, ein Informieren und Kennen von theologisch fundierten Kriterien oder ein Rekurren

6 Niedersächsisches Kulturministerium (Hg.), Kerncurriculum für die Realschule. Studiengänge 5–10. Evangelische Religion, Hannover 2009, 7.

7 Schlag, T. / Schweitzer, F., Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen-Vluyn 2011, 38.

auf biblische Fundierungen. Ausgangspunkt ist vielmehr der oder die Jugendliche selbst in seinem bzw. ihrem lebensgeschichtlichen und -situativen Kontext. Demnach ist in erster Linie ein forschendes Wahrnehmen dessen, welche Themen, Probleme, Konflikte oder Dilemmata Jugendliche als ethisch relevant fokussieren, Ausgangsbasis für alle weiteren Reflexionen.

Auch in didaktischer Hinsicht ist daher ein Perspektivenwechsel nötig: In den meisten Fällen wird es so sein, dass Jugendliche auf der Basis ihres subjektiven Gefühls und Gewissens nach möglichen zugrundeliegenden Kriterien bzw. normativen Begründungszusammenhängen forschen, um die Tragweite ihrer Sichtweisen zu konkretisieren bzw. in Diskussionen ihre Einschätzungen zu begründen. Hierbei können selbstverständlich implizit gesetzte Kriterien durch explizit (schöpfungs)theologische Begründungen fundiert bzw. korrigiert werden und insofern identitätsfördernd sein, woraus sich plausibel die zeitgemäße Legitimation des theologischen Bildungsauftrags begründet. Doch zunächst stellt sich in jugendtheologischer Hinsicht die Aufgabe, die Situationen ethischer Sensibilität und jugendlicher Interessen wahrzunehmen, um von hier aus die je individuelle Konstruktion von Sichtweisen und Begründungszusammenhängen zu sichten.<sup>8</sup>

### 3. Selbsteinschätzungen Jugendlicher zu umweltethischen Fragestellungen

In einer 2011 durchgeführten Umfrage<sup>9</sup> zur umweltethischen Einstellung von Realschülern und Realschülerinnen wurden mittels eines dreiseitigen Fragebogens 102 am evangelischen Religionsunterricht teilnehmende Schüler und Schülerinnen aus zwei neunten und drei zehnten Klassen befragt: Insgesamt waren an der Erich-Maria-Remarque-Realschule in Osnabrück 15 Neunt- und 21 Zehntklässler (eher städtischer Kontext), an der Heinrich-Christoph-Londy-Schule Rethem (eher ländlicher Kontext im Landkreis Soltau-Fallingb.ostel) 24 Neunt- und 42 Zehntklässler in die empirische Untersuchung einbezogen.

<sup>8</sup> Selbstverständlich ist es im Rahmen eines subjektorientierten Zugangs zur Jugendtheologie hilfreich, sowohl soziokulturelle als auch entwicklungspsychologische Bedingungsfaktoren in den Blick zu nehmen, um möglicherweise Strukturen ethischer Urteilsfindung und Handlungsorientierung von Jugendlichen zu entdecken, nicht jedoch, um nur in bestätigendem Interesse jugendliche Äußerungen in bereits vorgegebene Schemata einzuordnen und dabei möglicherweise eigene Reduktionismen in Kauf zu nehmen.

<sup>9</sup> Vgl. die von Jutta Dittmer am 25.7.2011 an der Universität Osnabrück im Fach Evangelische Theologie/Religionspädagogik vorgelegte Masterarbeit zum Thema »Umweltethisches Lernen im Religionsunterricht am Beispiel der Diskussion um Atomenergie«.

In einem ersten Fragenkomplex steht das persönliche Interesse der Jugendlichen am Umwelt- und Naturschutz im Vordergrund bzw. deren in diesem Kontext stehendes Alltagsverhalten. So wird die Frage 1 (Wie sehr interessierst du dich für Themen des Naturschutzes? auf einer Skala von 1 = gar nicht bis 5 = sehr stark) von den Schülerinnen und Schülern so beantwortet, dass über 80 % ein mittleres bis sehr starkes Interesse angeben. Nur 2 % der Befragten zeigen kein Interesse für Naturschutz.

Die Antworten auf die Frage 2, welches Thema den Jugendlichen im Zusammenhang mit dem Umweltschutz besonders wichtig ist, lassen sich grob in fünf Themenbereiche einteilen: 33 % der Antworten beziehen sich auf Tierschutz (Tierquälerei, Tierversuche, Artensterben); 28 % auf Abholzung des Regenwaldes (Artensterben); 25 % auf (Atom-)Energie bzw. Erneuerbare Energien; 19 % auf Umweltverschmutzung (von Wäldern, Gewässern bes. durch Ölkatastrophen) sowie 16 % auf Klimaschutz (Klimawandel, CO<sub>2</sub>-Ausstoß; Vergrößerung des Ozonlochs).

Bei der dritten Frage (»Wie könnte man sich im Alltag der Umwelt gegenüber verantwortlich verhalten?«) zählen alle Schüler und Schülerinnen mindestens ein Beispiel auf: 88 % der Antworten beziehen sich auf den Bereich der Mobilität (z.B. Verzicht aufs Auto, Öffentliche Verkehrsmittel), 76 % auf Vermeidung bzw. Trennung von Müll und 67 % auf Möglichkeiten, im Haushalt Energie zu sparen.<sup>10</sup>

Ausgehend von der Betonung umweltethischer Impulse in der Religionsdidaktik im Niedersächsischen Kerncurriculum zielen die folgenden Fragen der empirischen Untersuchung Dittmers auf die religionspädagogische Relevanz bzw. den Stellenwert des Religionsunterrichtes bei der Behandlung von Umweltfragen und in einem weiteren Fragenkomplex auf die Bedeutung biblischer Geschichten im Horizont eines umweltethisch ausgerichteten Religionsunterrichts. Ein äußerst interessantes Ergebnis der Befragung stellt die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler dahingehend dar, dass sowohl für den Religionsunterricht als auch in der Behandlung biblischer Texte kaum ein Bezug zu umweltethischen Fragestellungen wahrgenommen wird und sich dieses auch in der Meinung der Befragten hinsichtlich der Kirche als vermeintlich weltfremder Institution, »die keine ausschlaggebenden Impulse zur aktuellen politischen oder gesellschaftlichen Debatten beitragen kann«, gesehen wird.

Auf die Frage 6 (»Soll über Themen des Umwelt- und Naturschutzes im Religionsunterricht gesprochen werden und warum / warum nicht«) antworten die Jugendlichen folgendermaßen<sup>11</sup>:

10 Mehrfachnennungen führen zu den Prozentangaben.

11 Dittmer, Umweltethisches Lernen, 35.

7 %	Keine Angabe
53 %	<p>»Nein«, z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– »Ich sehe keinen Zusammenhang zu Gott/Religion. Die Thematik passt besser in den Biologie- oder Erdkundeunterricht.«</li> <li>– Im Religionsunterricht sollten eher »die Kirche und andere Religionen« sowie »Glaubensfragen« besprochen werden.</li> </ul>
5 %	<p>»Nicht nur im Religionsunterricht«, z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– »Aktuelle Themen [können im Religionsunterricht] ruhig angesprochen werden (Atomunglück in Fukushima), aber in anderen Fächern sollten sie ausführlicher thematisiert werden.«</li> <li>– »Man kann nicht genug über solche Themen sprechen«, deswegen sollte man auch im Religionsunterricht die Gelegenheit dazu nutzen.</li> </ul>
35 %	<p>»Ja«</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– davon 12 %: Bezug zur Schöpfungsthematik, z.B.             <ul style="list-style-type: none"> <li>• »Gott hat uns die Erde geschenkt und wir sollen darauf achten, wie wir mit der Natur umgehen.«</li> </ul> </li> </ul>

Dass umweltethische Fragestellungen bei der überwiegenden Mehrheit der Jugendlichen so fern von Gott/Religion und theologischen Zusammenhängen gesehen werden, ist aufschlussreich: Neben der individualisierenden Vorstellung, dass Glaube nichts mit Politik und insofern auch wenig mit gesellschaftspolitischen Themen zu tun hat, scheint hier die Verbindung einer ethischen Beziehungsstruktur Gott-Mensch, Mensch-Mensch und Mensch-Natur am wenigsten für den Bereich der Umwelt zum Tragen zu kommen. Schöpfungstheologische Implikationen werden anscheinend bei diesen Neunt- und Zehnt-Klässlern – selbst im Religionsunterricht – nur rudimentär wahrgenommen und als wenig plausibel oder handlungsleitend eingeschätzt.

Auch die Frage, ob biblische Texte bei der Diskussion umweltethischer Themen eine Rolle spielen sollten, wird von der Hälfte (genau 50 %) der Jugendlichen verneint: »Nein, weil das Umweltthema nichts mit Religion zu tun hat« / »Nein, weil die Texte nicht mit der heutigen Zeit zu tun haben und sie manchmal schwer verständlich sind« / »Nein, weil die Bibel nicht bei jedem Thema eine Rolle spielen (sollte), weil Vieles davon ja auch nicht wahr ist.« 23 % der Realschüler und -schülerinnen machen zu dieser Frage keine Angabe, während 27 % die Frage bejahen, zum Beispiel »weil ausgehend von biblischen Texten viele Dinge besser verständlich sind.« Immerhin scheint es doch bei mehr als einem Viertel der befragten 15–16jährigen die Vorstellung zu geben, dass die Beschäftigung mit biblischen Texten hilfreich zum Selbst- bzw. Weltverständnis sein könnte. Allerdings wirkt es angesichts einer seit fast zehn Jahren erfahrenen religiösen Bildung via Religionsunterricht durchaus ernüch-



ternd, dass die Schülerinnen und Schüler auf die folgende Frage »Welche biblische Erzählung könnte in diesem Zusammenhang wichtig sein und warum?« ihre Vorkenntnisse kaum aktivieren konnten bzw. wollten. Obwohl die Schöpfungsthematik seit der Grundschule immer wieder aus verschiedenen Perspektiven im Lehrplan Thema ist, können 78 % der Neunt- und Zehntklässler keine Antwort auf diese Frage geben. Lediglich von 9 % der Jugendlichen wird der Begriff »Schöpfung« genannt, genauere Erläuterungen zu den Texten fehlen auch hier.

Resümierend stellt Jutta Dittmer in ihrer Untersuchung das grundsätzliche Interesse Jugendlicher an Umwelt- und Naturschutzthemen sowie einen guten Informationsstand zum umweltbewussten Alltagsverhalten fest. Die innere Kohärenz zu umweltethischen Fragestellungen zum Religionsunterricht scheint jedoch für Schülerinnen und Schüler im Jugendalter kaum sichtbar zu sein: »Der Gedanke, dass ein Christ ein besonderes Verständnis von und Verhältnis zu seiner Umwelt haben könnte, ist ihnen nicht unbedingt geläufig.«<sup>12</sup> Diese Einschätzung bestätigt sich auch in der Konkretisierung der Fragebogenuntersuchung angesichts der – der Studie zeitlich nahen – atomaren Katastrophe in Fukushima. 49 % der Realschülerinnen und -schüler verneinen, »dass es nötig sei, die Meinung der Kirche zu dieser Diskussion heranzuziehen«, denn es »handelt sich um ein wissenschaftliches Problem, mit dem die Kirche nichts zu tun hat«; »Man sollte besser Politiker, Bio- oder Ökologen fragen«; »Die Kirche hat heute keinen großen Einfluss mehr«; »Nein, sie (die Kirche, E.N.) hat keine Ahnung. Die Meinung der Kirche bezieht sich immer auf die Bibel. Das ist falsch.« Oder »Die Kirche denkt unrealistisch, weil sie religiös ist.« Während 19 % keine Angabe machen, 13 % meinen, dass jeder seine Meinung zu diesem Thema beitragen dürfe, bejahen 19 % diese Frage aus folgenden Gründen: zum einen, weil viele Menschen ums Leben gekommen seien (seelsorgerliche Funktion), und zum anderen, weil die Kirche Spenden sammeln könne (karitative Funktion).

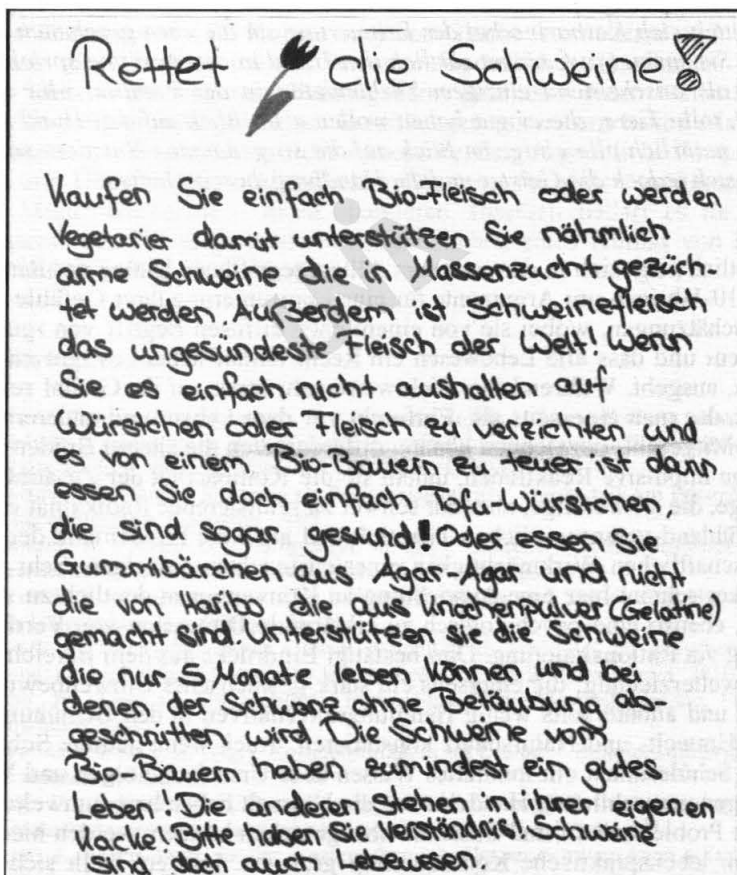
Zusammenfassend bestätigt die Studie die Dringlichkeit eines Perspektivenwechsels, der didaktisch im Sinne einer Jugendtheologie bzw. Jugendethik bei den Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler selbst einsetzt und realisiert, dass vom gravierenden Verlust einer christlichen Prägung auszugehen ist. Weder biblischen Texten noch kirchlichen Verlautbarungen noch langjährigem Religionsunterricht kann demnach eine direkt nachweisbare Aktualitätsrelevanz im Blick auf ethische Einstellungen zugesprochen zu werden. Dies aber bedeutet meines Erachtens, dass die umweltethische Bildungsaufgabe darin liegt, die vorhandenen Einschätzungen der Jugendlichen zunächst wahrzunehmen und insofern wertschätzend aufzugreifen, dass allein schon der individuellen Positionierung eine durch subjektiv bestimmte Gründe zuzusprechende Legitima-

tion eignet. Nur die zunächst wertfreie Sichtung der Positionen kann ein bildungstheoretisch fundierter Ausgangspunkt für alle weiteren Diskurse sein. Letztlich kann ein durch Toleranzfähigkeit bestimmter Dialog nur dann gelingen, wenn den Dialogpartnern ein Recht auf ihre lebensgeschichtlich gewordene bzw. situativ bestimmte Positionierung zugesprochen wird und auf diese Weise Verstehensprozesse für individuelle Begründungszusammenhänge initiiert werden. Ein nächster Schritt kann dann sein, jugendlichen Suchbewegungen nach implizit oder explizit zugrundeliegenden Gründen oder Kriterien ihrer ethischen Gefühle, Gedanken und Vorstellungen auf dem Weg behilflich zu sein, dass sie theologische Argumentationsstrukturen kennenlernen und möglicherweise in ihre ethische Urteilsbildung bzw. Handlungsorientierung einbeziehen. Insbesondere neuere Impulse einer subjektorientierten Bibeldidaktik, die kreative Formen im Umgang mit den Texten wie beispielsweise beim Bibliolog favorisieren, scheinen notwendig, den Jugendlichen die Bibel quasi in die eigene Hand zu legen und ihnen hierbei – neben einem selbstverständlich fortzuführenden biblisch-theologischen Bildungsauftrag – für ihre eigenen Deutungswege Mündigkeit zuzusprechen.

Hierbei zeigt sich meines Erachtens deutlich, dass eine religiöse Fundierung ethischer Vorstellungen von Jugendlichen im Kontext einer – mit der Lebensgeschichte eng verbundenen – allgemeinen Werte-Bildung zu sehen ist, in der die subjektive Einbettung in sinnstiftende und im wahrsten Sinne des Wortes wert-schätzende Beziehungsstrukturen zum Tragen kommt. Dass die Wahrnehmung, Realisierung und Reflexion der Beziehung zu Gott, zum Mitmenschen und zur Umwelt durchaus nicht nur kognitiv konnotiert ist, sondern in ihrer erfahrungsbezogenen Qualität immer auch emotional fundiert ist, wird gerade im Diskurs mit Jugendlichen leicht aus den Augen verloren. Selbstverständlich ist es berechtigt, im Jugendalter aufgrund der fortgeschrittenen rationalen Entwicklung von einem höheren Abstraktionsniveau auszugehen und kognitive Anreize zur ethischen Urteilsfindung wie auch für durchdachte Argumentationsstrukturen zu bieten. Doch Subjektorientierung christlich verantworteter Bildung als Selbstbildung intendiert einen persönlichen und selbstreflexiven Weg der Urteilsfindung und Handlungsorientierung in ethischen Entscheidungsprozessen. Es geht um das ›Ich‹, das sich zu Gott, aber auch zum Anderen als Fremdem und zur Welt schlechthin in Beziehung setzt und vor die Frage der Gestaltung dieser Beziehungsebene stellt. Dieses ›Sich-in-Beziehung-setzen‹ umfasst den Menschen in seiner leibseelischen Einheit. Aktuelle neurophysiologische Forschungen zeigen deutlich die bislang unterschätzte Bedeutung der ethischen Einstellungen und damit auch ethischer Bildung zugrundeliegenden Emotionalität. Daher sind Kognition und Emotion zwar zu differenzieren, jedoch nicht dualistisch zu trennen, denn erst der Zusammenhang von kognitiven Erkenntnisstrukturen und emotionalem Selbstbezug initiiert religiöse wie ethische Lernprozesse.

## 4. Zur Wahrnehmung der emotionalen Dimension ethischer Bildung

Katharina (10, 8 Jahre), die die 5. Klasse eines Gymnasiums besucht, stürzt mittags zur Haustüre herein und verkündet, dass sie auf keinen Fall jemals wieder Schweinefleisch essen wolle. Im Erdkundeunterricht wurde ein Film über Massentierhaltung bei Schweinen gezeigt, der sie entsetzt und wütend gemacht hat. In großer Entschiedenheit hat sie mit ihren Freundinnen sofort die Gründung einer Art Tierschutzbewegung beschlossen, mit der sie alle Menschen über dieses schreckliche Vorgehen der »Fleischproduktion« informieren und Unterschriften dagegen sammeln wollen. Noch vor dem Mittagessen, das wegen seines Fleischgehaltes problematisch zu werden verspricht, sitzt sie am Küchentisch und schreibt folgende Petition:



Interessant wird die Diskussion am Mittagstisch mit den beiden älteren Brüdern. Klaus (7. Klasse und in einer Naturschutzjugendgruppe enga-

giert) stimmt inhaltlich völlig zu, während er jedoch unverdrossen sein Schweinefleisch-Gyros isst. Sehr überzeugend problematisiert er mit Faktenwissen, dass nicht nur Schweine von der Massentierhaltung betroffen seien: »Dann darfst du aber gar kein Fleisch mehr essen. Außer vielleicht Biofleisch. Aber das ist teuer, und die Tiere müssen auch geschlachtet werden.« »Aber die hatten dann wenigstens ein gutes Leben!«, kontert die 10-Jährige. Da schaltet sich Karl ein (11. Klasse): »Stell dir das nicht so einfach vor. Wenn du jetzt kein Schweinefleisch mehr isst, bringt das gar nichts. Und Gummibärchen darfst du dann auch nicht mehr essen, denn da ist Gelatine von Schweinen drin. Und in manchen Keksen ist auch was davon drin.« Da er weiß, wie gerne seine Schwester Süßigkeiten isst, vermutet er wohl, dass sie dann von ihren Radikalforderungen Abstand nehmen wird. »Aber es ist so schrecklich, wie die Tiere gequält werden. Du hättest mal sehen sollen, wie ...«, schüttelt sich Katharina bei der Erinnerung an die eben gesehenen Bilder. Sie springt auf, nimmt zärtlich den Hund in den Arm und spricht zu ihm als anscheinend einzigem Verbündeten in der Familie: »Ihr seid doch tolle Tiere, die es gut haben wollen.« Im Blick auf den Hund sind sich natürlich alle einig; im Blick auf die so genannten Nutztiere scheiden sich jedoch die Geister und die Handlungsbereitschaften.

Deutlich zeigt sich in dem aus dem Alltag gegriffenen Dialog das Ringen der 10-Jährigen um Argumente für eine Legitimierung ihrer Gefühle und Einschätzungen, wobei sie von einem eher diffusen Begriff von »gutem Leben« und dass alle Lebewesen ein Recht darauf hätten, es »gut zu haben«, ausgeht. Während ihre Sichtweise sehr stark auf ihr Gefühl rekurriert, das man einerseits als »Ehrfurcht vor dem Leben« und andererseits als »Mitgefühl« bezeichnen könnte, differenzieren die älteren Brüder derartige impulsive Reaktionen, indem sie die Komplexität der Zusammenhänge, die notwendige, aber nur schwer zu realisierende Radikalität einer mitfühlend-verantwortlichen Tierethik und auch die Problematik der gesellschaftlichen Wirkmächtigkeit eines/r Einzelnen aufzeigen. Sehr viel stärker scheint hier eine Ausrichtung an Konventionen deutlich zu werden, ebenso eine psychologisch zu erklärende Dimension von Verdrängung via Rationalisierung. Dies bestätigt Eindrücke aus dem Bereich der Umwelterziehung, die einerseits ein stark gewachsenes Umweltbewusstsein und andererseits wenig Handlungsalternativen in den Bemühungen um Umwelt- und Naturschutz konstatieren. Auch wenn heutige Schüler und Schülerinnen ein fundiertes Wissen über Ursachen, Folgen und Wirkungen menschlichen Handelns auf die Umwelt haben bzw. umweltethische Problematiken und Zusammenhänge sehen können, werden hieraus kaum lebenspraktische Konsequenzen gezogen. Insofern stellt sich die Frage, welchen Bedingungen ethische Sichtweisen von Jugendlichen unterliegen und was dies für ethische Bildungskontexte der Religionspädagogik impliziert.

In Anlehnung an jugendtheologische Prämissen befördert eine dezidierte Subjektorientierung die Möglichkeit, dass Kompetenzen zur Selbstwahrnehmung bzw. Selbstreflexion gestärkt werden, indem den Heranwachsenden Raum gegeben wird, aus eigener Perspektive zu artikulieren, welche Themen für sie auf welche Weise ethisch relevant sind. Die Eröffnung von Freiheit im Fühlen, Denken und Handeln auf der Basis einer durch das Gewissen des/der Einzelnen bestimmten Beziehungsfähigkeit kann so Diskurse eröffnen, die in wertschätzender Haltung nach Positionen fragen und zugleich nach Wegen suchen, den Horizont im Sinne einer religiösen Fundierung ethischer Kriterien zu erweitern, auch in theologischer Hinsicht Differenzierungsvermögen zu entwickeln und alternative Handlungsmöglichkeiten auszuloten. So kann ein Bewusstsein dafür entstehen, religiöse Bezugspunkte und theologische Begründungen zur Klärung der eigenen ethischen Motive einzubeziehen bzw. diese überhaupt erst im Kontext eigenen Glaubens entstehen zu lassen. Gerade die Offenheit und das Interesse Jugendlicher für ethische Themen kann so als Weg zum Theologisieren gesehen werden – allerdings für alle religionspädagogischen Bemühungen mit einem hohen Maß an Frustrationstoleranz, d.h. mit der Akzeptanz, dass Jugendliche Perspektiven und Überzeugungen christlichen Glaubens für sich – zumindest in der Momentaufnahme – nicht adaptieren. Insofern bedarf es für alle Kontexte des Theologisierens mit Jugendlichen eines Klimas von Freiheit und Offenheit für das Subjekt.

## Weitere Literatur

- Blasberg-Kuhnke, M. / Mokrosch, R. / Naurath, E.* (Hg.), Werte-Bildung – interdisziplinär. Fachbezogene und fächerübergreifende Grundlagen und Konkretionen, Werte-Bildung interdisziplinär Bd.1 (erscheint Göttingen 2012)
- Lachmann, R.*, Ethische Kriterien im Religionsunterricht. Dargestellt am Beispiel des Agapekriteriums, Gütersloh 1980
- Lachmann, R. / Adam, G. / Rothgangel, M.* (Hg.), Ethische Schlüsselprobleme. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch, TLL 4, Göttingen 2006
- Mokrosch, R. / Regenbogen, A.* (Hg.), Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende, Göttingen 2009
- Naurath, E.*, Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel zur ethischen Bildung: eine religionspädagogische Herausforderung, Neukirchen-Vluyn <sup>3</sup>2010
- Neitzel, W.*, Tiere als Mitgeschöpfe. Eine pädagogische Herausforderung, Frankfurt/Main 2003
- Pirner, M. / Schulte, A.* (Hg.): Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation, Jena 2010
- Schlag, T. / Schweitzer, F.*, Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen-Vluyn 2011
- Szagan, A.*, »Mein Vogel ist der einzige, dem ich alles anvertrauen kann.« Zur Präsenz des Göttlichen in Tiergestalt im Erleben der Kinder. In: Arbeitsgemeinschaft der evangelischen Religionslehrerinnen an Allgemeinbildenden Höheren Schulen in Österreich (Hg.), Kindertheologie – Bildungskompetenz, Wien/Berlin 2006, 39–62